

MIT OSZTÁLYOZTAK A MATEMATIKATANÁROK 2011-BEN?

A MATEMATIKAOSZTÁLYZAT REJTETT ÖSSZETEVŐI*

NEGYEDSZÁZADA, A BÁTHORY ZOLTÁN VEZETÉSÉVEL – 4. 8. és 10. osztályban – végzett Monitor '86 vizsgálatban már kimutattuk a teljesítményen kívüli szempontok megjelenését az érdemjegyekben (Sáska 1991), s most ugyanezt a tényt erősíthetjük meg az Oktatási Hivatal 2011-ben, május utolsó szerdáján az ún. Kompetenciamérés során – a teljes 6. 8. és 10. évfolyamban – felvett adatai alapján.¹ E téren az elmúlt huszonhat év alatt nincs változás, s ekképpen állandó, az iskola mélylényegéhez tartozó jelenséggel találkozunk. Az osztályozó pedagógusok tanítványaik teljesítményéhez mindig is hozzáadták a tantárgyhoz azonosulásuk fokát, az iskola értékrend elfogadását, és önnön elfogultságaikat, s ma sincs ez másképp. A „gyerekekre” osztályoznak, s nem csak a teljesítményére. Az iskolai élet megváltoztathatatlanak tűnő rendjének esetleges módosítási kísérlete kizárólag politikai, elemzése pedig csakis kutatói feladat.

Miről is van szó elvi és mérés technikai értelemben?

A matematikaosztályzatban megjelenő hatások vizsgálata a következő logika szerint épül fel.

Hogyha a tanárok csakis a tanulók tanulmányi teljesítményéhez viszonyítva adnák az osztályzatot, akkor a *teljesítményük/kompetenciájuk*² foka és *osztályzatuk* közötti lineáris kapcsolatnak (korrelációnak) nagyon erősnek kellene lennie,³ a teljes egybeesés esetén a 0-tól a $+/-1$ -ig tartó skálán 1-nek, ha normális az eloszlás.

Ha pedig e két jelenség közötti kapcsolat nem mutatható ki, netán gyenge, vagy közepesen erős az együtt járás, akkor mondhatjuk, hogy a teljesítményen kívül tudatos, vagy önkéntelenül *egyéb* szempontokat is értékelnek a pedagógusok – ha csak balszerencsénkre nem mérési hibát elemzünk.

* Szabó László Tamásnak, a rejtett tanterv neves szakértőjének (Szabó 1985) 70. születésnapjára, más alkalom híján, ajánlom barátsággal.

1 <http://www.oh.gov.hu/kompetenciameres-6-8-10/orszmer-1112>. Itt köszönöm meg elsősorban Balázsi Ildikónak, hogy számtalanszor segített a felvétel adatainak feldolgozása során felmerült technikai és módszertani problémák sokaságának a megoldásában. Valamint Polónyi István és Vona Máté észrevételeit, javaslatait, továbbá Hajdu Gábor tanácsait. Ki kell emelnem Szalai Júlia finom megfogalmazású észrevételeit, amellyel számos hiba elkövetésétől tántorított el.

2 A „kompetencia” fogalomnak számos pszichológiai és szakmapolitikai értelmezése ismert (Weinert 1999). Mindebből számunkra itt csak annyit kell kiemelni, hogy nem tudunk tárgya nélküli (vagy bármilyen tárgyra érvényes) tudásról vagy kompetenciáról beszélni. Elkerülve a szakma-ideológiai vitát, a 2011-ben a kompetencia felmérés során használt tesztekre elért tanulói eredményt „teljesítménynek” nevezzük, illetve a tesztekre érvényes „tudásról/kompetenciáról” beszélünk. Feltételezzük, hogy a központi felmérés és a magyar iskola matematika kultúrája egybeesik.

3 Erre szűkíti le az osztályozás fogalmát pl. Vajda Zsuzsa: www.kislexikon.hu/osztalyozas_a_a_a.html

Melyek azok a jegyben megjelenő „teljesítményen kívüli” szempontok? Elvileg számos szociológiai, pszichológiai, pedagógiai dolog, vagy jogszabályban előírt kötelező viselkedés következményei lehetnek, amelyek (többnyire) egymással kölcsönös kapcsolatban is állnak, éppen ezért regresszió analízissel fogjuk kiszűrni a közvetett hatásokat.

Két módszertani jellegű problémát kell még megemlítenünk: az egyik a teljesítményskála létrehozása, a másik pedig az osztályozás és a teljesítmény időpontjának eltéréseiből adódó bizonytalanság.

A „teljesítményközpontú osztályozás” jelenségének feltárásához a központi feladatlapon elért pontszámokat ötfokozatú skálán kell elhelyezni, hogy az öt teljesítményszintet összevethessük az öt osztállyal. Az adott populációra kidolgozott teljesítmény/kompetenciát mérő teszten elért pontok országos *átlagához* fél-fél-szórásnyi tartományt mérve közepesnek (3), azaz átlagosnak tekintettünk. Innen jobbra és balra egy szórásnyi területet jónak (4) és elégségesnek (2), és kétszórásnyi távolságon kívüli területet jelesnek (5), illetve elégtelennek (1) tekintettünk ezen az *abszolút* skálán. Lehetséges azonban, hogy az osztályozó pedagógusok nem a populáció, hanem az iskolájuk átlagos teljesítményét veszik az osztályozás alapjául, azaz *relatív* skálát használnak. Elemzésünkben azt a skálát fogjuk használni, amelyet a pedagógusok is, azaz, amelyik a teljesítménnyel/kompetenciával szorosabb kapcsolatban áll. Ez pedig az *abszolút* skála. Az általános iskola hatodik osztályában az abszolút skálán a matematika teljesítmény és az osztályzat között 0,567 a relatív skálán pedig 0,551 a korreláció mértéke. A nyolcadik évfolyamon ugyanez a helyzet, az abszolút skálán 0,590 erősségű a teljesítmény és a jegy közötti kapcsolat, a relatívon pedig ennél gyengébb: 0,559.⁴ A továbbiakban éppen ezért az abszolút teljesítmény skálát vesszük alapul.⁵

Elemzési szempontunk szerint ideális lenne, ha a diákok kompetencia felmérés tesztjét a pedagógusok nyomban osztályoznák is. Ez azonban a felmérés koncepciójából adódóan nem teljesülhet. Következésképpen a diák félévi (februárban kiadott) bizonyítványában szereplő matematikaosztályzatát vetjük össze a három hónappal későbbi kompetenciamérés eredményével. A félévi tantárgyi osztályzatot úgy tekintjük, mintha azt a diák a felmérésen kimutatott teljesítményére kapta volna. Megtehetjük, hiszen semmi jel sem utal arra, hogy negyed év alatt jelentős mértékben megváltozott volna a tanulók tudásának a mértéke és a pedagógusok osztályozási szempontrendszere.

Az osztályzat és a teljesítmény 1985-ben és 2011-ben

Az „amennyire tudsz, olyan is a jegyed” általános vélekedés elsöre igaznak is látszik. A negyedik, a hatodik és a nyolcadik évfolyamon az osztályzat és a teszteken

⁴ További vizsgálatot igényel a jelenség magyarázata. Addig is feltételezzük, hogy a matematika tanároknak közös, az iskolájuktól független értéktudatuk van, amelyhez tanítványaik tudását mérik.

⁵ A 10. évfolyamon uralkodó skálahasználati helyzet csak a tanulmány szempontjából irreleváns.

elért, az abszolút skálán mért eredmény közötti kapcsolat mind a két vizsgálat időpontjában erős,⁶ illetve közepesen erős. Változatlanul többé-kevésbé ugyanazzal a mércével mérnek ezen a skálán mindkét időpontban az általános iskola mindkét évfolyamán, azonban a 10. évfolyamon a jegy teljesítményszintet jósló ereje mind a két vizsgálatban gyengébb.

Ha nem mérési, mintavételi hiba az ok, vagy pedig a két vizsgált időpontban a teszteken nem értelmezték különbözőképpen az „alapvető tudást/kompetenciát”, akkor magyarázatra szorul az a tény, hogy huszonöt évvel ezelőtt – még a tárgyi tudás szempontját mellőző Nemzeti alaptanterv bevezetése és az iskolák teljes szakmai autonómiájának megszerzése előtt – az általános iskolai matematikaosztályzatok valamivel hívebben mutatták meg a teljesítményt.⁷

Természetesen csak akkor tartható az állítás, ha elfogadjuk, hogy az adatokat összehasonlíthatóak, azaz mind a két időszakban kiváló szakemberek biztos kézzel választották ki a hosszú ideje szakmai közmegegyezésen nyugvó a hétköznapi életben alkalmazható (később kompetenciának nevezett) matematikai tudást, amit *feltételeztek*, akkor a teljesítményen kívüli szempontok súlya némileg megnövekedett az alapfokú oktatásban a két időpont között. A középfokú oktatásban kissé csökkent, azonban az átlagot mutató összkép elfedi, hogy a képzési típusokban – a szakközépiskola kivételével – jelentősen megváltozott az osztályozás kultúrája. Ha pedig nem fogadjuk el az összehasonlíthatóság feltételeinek teljesülését, amit a huszonöt évvel ezelőtti felmérés dokumentációjának hiányában nyugodtan megtehetünk, akkor önmagukban elemezzük az oszlopok adatait.⁸

1. táblázat: A matematika teljesítmény és az osztályzat közötti korreláció^a a 4., a 6.,^b 8. és a 10. évfolyamon 1986-ban^c és 2011-ben

	1986 Monitor '86 vizsgálat	2011 Kompetencia vizsgálat
4. osztály	0,613	-
6. osztály	-	0,567
8. osztály	0,618	0,590
10. osztály	0,413	0,446

a A korreláció a hetven és százezer főt meghaladó esetszámnál többnyire szignifikáns.

b 2011-ben a 6. évfolyamon általános iskolába 72 573, a 6. és a 8. osztályos gimnáziumokba pedig 3 193 járó tanuló adatait összevonva kezeljük és a többséget befogadó képzési forma nevét használjuk, itt és a 8. évfolyam esetében.

c Sáska 1991:23.

⁶ Értelmezésünkben a 0,2 alatti szignifikáns korrelációs együttható esetében nincs kapcsolat, 0,21 és 0,40 között gyenge, 0,41 és 0,60 között közepes és 0,61 fölötti korrelációs együttható esetében beszélünk erős kapcsolatról.

⁷ Különösen, ha a 4. osztály 1986-os teljesítményét a 6. osztály 2011-es adataival vetjük össze, némileg önkényesen.

⁸ Köszönöm Környei Lászlónak, hogy e szempontra felhívta a figyelmemet. Lásd: <http://oktpolcafe.hu/a-matematika-osztalyzat-rejtett-osszetevoi-avagy-mit-osztalyoznak-a-pedagogusok-2011-ben-1653/>

A középfokú iskolákban is szembeszökő a változás, amely az elmúlt időszak közép-fokú oktatás átrendeződésének következményeit mutatja, különösképpen a gimnáziumok és a szakmunkásképzők esetében.

A korábban homogén gimnáziumi képzés köztudottan sokszínűvé vált, nemcsak a hat és nyolc osztályos gimnáziumok jöttek létre időközben, hanem a szakközépiskolák is nyitottak gimnáziumi osztályokat, s a szakmunkásképzőkből pedig számos szakközépiskolává lépett elő, mások pedig szakmunkás szint alatti képzést indítottak. E szerkezeti átalakulás a közoktatás kiterjedésével egy időben zajlott. Ha nem tévedek, az osztályozás-kultúrájában bekövetkezett változás a kormányzati oktatáspolitikai nem szándékolt következménye.

2. táblázat: A matematika és a szövegértés teljesítménye valamint a matematika és magyar irodalom és nyelvtan osztályzat közötti korreláció a 10. évfolyamon, képzési formák szerint 1986-ban és 2011-ben

	1986 Monitor '86 vizsgálat	2011 Kompetencia vizsgálat
Gimnázium	0,534	0,460
Szakközépiskola	0,373	0,372
Szakmunkásképző/szakiskola	0,403	0,231

A gimnáziumi bizonyítványnak a bizonyító ereje jelentősen csökkent, a hat és a nyolcosztályos gimnáziumokban a jegy és a teljesítmény közötti kapcsolat alig-alig erősebb ($r = 0,473$), mint a négyosztályos gimnáziumi képzési formákban ($0,445$). A szakközépiskolákban e téren változás nem mutatható ki, azonban a szakmunkásképzés területén pedig jórészt meg is szűnt az osztályzat és a tudás közötti kapcsolat. Ezzel a társadalom alsóbb szeleteiből verbuválódó diákok iskolájának értékelési rendszere omlott össze.

A továbbiakban le kell mondanunk a két felmérés összevetéséről, mert a Monitor '86 vizsgálat adatait nem találtam meg. A következőkben pedig nézzük meg a 2011-es mérések alapján, hogy az általános iskola 6. évfolyamán a matematikaosztályzatban milyen teljesítményen kívüli elemek jelennek meg.

A matematikaosztályzatban megjelenő, a matematikatudáson kívüli hatások

A gondolkodás útja egyszerű: meg kell néznünk, hogy a matematikaosztályzat és a teljesítmény közötti ($0,567$), az első táblázatban már közölt együtt járás mértékét alapul véve, milyen más változók járnak legalább közepes szinten a matematikaosztályzattal. Azokat, amelyeknek a matematika teljesítményhez képest nagyobb mértékű a korrelációja, nagyobb mértékben is veszik figyelembe az osztályozó tanárok. A félévi tanulmányi átlagról, a szorgalom és magatartás osztályzatról, a magyar nyelv és irodalom jegyről, a szövegértés fokáról, valamint a diák családi hátteréről és neméről van szó.

3. táblázat: A 6. osztályban a tanuló félévi matematikaosztályzatával és a mért teljesítménnyel közepes és erős korrelatív kapcsolatban álló tantárgyon kívüli változók 2011-ben

	Matematika	
	osztályzat	teljesítmény
Félévi tanulmányi átlag	0,798	0,574
Szorgalom osztályzata	0,741	0,471
Nyelvtan osztályzata	0,704	0,486
Irodalom osztályzata	0,698	0,472
A szövegértés foka	0,549	0,641
Magatartás osztályzata	0,510	0,296
Családi háttér index (CSI)	0,482	0,426
A tanuló neme	-0,083	0,053

Ezek a valóság-elemek természetesen egymással is kapcsolatban állnak. Bármelyik változónak az osztályzatban vagy a teljesítmény közötti kapcsolatában ott van a többi *közvetett* hatása is. Ezeket a közvetett hatásokat kell kiszűrnünk regresszió módszerrel, amelyre terjedelmi okokból e tanulmányban csak részben keríthetünk sort.

A regresszió analízis során kiszámolt szignifikáns béta értéke mutatja, hogy a fentebb elemzett változók önmagukban milyen szoros kapcsolatban állnak a matematikaosztályzattal és teljesítménnyel.

4. táblázat: A 6. osztályban a tanuló félévi matematikaosztályzatával és a mért teljesítménnyel tantárgyon kívüli változók béta értékei

	Matematika	
	osztályzat (a modell magyarázó ereje 68,5%)	teljesítmény (a modell magyarázó ereje 48, 8%)
Félévi tanulmányi átlag	0,465	0,222
Szorgalom osztályzata	0,228	-0,024
Nyelvtan osztályzata	0,088	0,050
Irodalom osztályzata	0,004*	-0,055
A szövegértés foka	0,004*	0,445
Magatartás osztályzata	-0,034	-0,027
Családi háttér index (CSI) ^a	0,012	0,057
A tanuló neme	0,058	0,126
Matematika teljesítmény	0,166	-
Matematika osztályzata	-	0,270

* Nem szignifikáns.

a A Családi háttér index a következőkből tevődik össze: az otthon található könyvek száma; a szülők iskolai végzettsége; a család anyagi helyzete (kap-e a diák az iskolában különböző juttatásokat, pl. ingyenes étkezés és tankönyv, kap-e a család nevelési segítyt a diák után); a család birtokában lévő anyagi javak (az egy szobára jutó lakók száma, mobiltelefonok, autók, fürdőszobák száma, van-e az otthonukban internet, hányszor üdültek az elmúlt évben); a szülők munkaerő-piaci státusa; tanulást segítő eszközök (számítógépek száma, saját könyvek, saját íróasztal, saját számítógép, különórák); családi programok (együtt tanulás, beszélgetés az iskoláról, házimunka, kerti munka, számítógépezés, zenélés); kulturális tevékenységek (kiállítás, mozi, színház, koncert).

Forrás: http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2011_Utmutato_a_Telephelyi_jelentes_abrainak_ertelmezeséhez.pdf

A matematikaosztályzatban a teljesítmény minden egyéb változótól megtisztított hatásának a foka 0,166. A teljesítményben pedig az osztályzat magyarázó ereje 0,270, oszloponként az ennél magasabb értékeket kell különösebben figyelnünk, ha az osztályzatot, illetve a teljesítményt jelentősen befolyásoló hatásokat keresünk.

Modellünk a matematikaosztályzat létrejöttét sokkal jobban magyarázza meg, mint a teljesítmény összetevőit, hiszen az osztályzat varianciát magyarázó ereje 68,5%, a teljesítményé pedig 48,8%.

Láthatjuk tehát, hogy az osztályzatot és a teljesítményt más és más dolog magyarázza meg.

A matematikaosztályzat megformálásában a *félévi tanulmányi átlaggal* és az erről leválasztott *szorgalom* osztályzattal jellemzett tanulói habitus a matematikatudáshoz/kompetenciához képest nagyobb szerepet játszik. Azaz, a diák tanulmányi átlaga, illetve a szorgalom osztályzata alapján külön-külön is jobban meg tudjuk jósolni matematikaosztályzatát, mint a matematika tudása alapján. A „jó-tanulóság” és „szorgalom” a tudásnál súlyosabban esik latba a matematika tanárok szemében. Nem feltétlenül igaz az „amennyire tudsz, olyan a jegyed is” állítás. Ez a bizonytalanság mutatja a több szempontú pedagógiai/iskolai értékelés lényegét, és egyben cáfol minden olyan állítást, amely szerint a tantárgyi osztályzat kizárólagos alapja a tantárgyban felmutatott tudás.

Érdeemes felfigyelnünk arra, hogy a matematikaosztályzat kialakításában sem a szövegértés fokának, sem az irodalom osztályzatnak nincs jelentősége, nincs köztük szignifikáns kapcsolat, nem úgy, mint a teljesítmény esetében. A matematika tudás/kompetencia valóban szoros kapcsolatban áll a *szövegértéssel*, aki jó matekos, az jól tud olvasni és fordítva, ez a meghatározó, azonban ez a tény az osztályzatban nem tükröződik.

A félévi bizonyítvány minősége és a fiú-lét az a két elem, amely a matematikaosztályzathoz képest gyengébben még magyarázza – vagy jósolja meg – a matematika teljesítményt. A fiúk általában jobb matekosok, mint a lányok (akinek a kódja 1!), de ez a többlet tudás nem jelenik meg az osztályzatban.

Most már tudjuk a 4. táblázatból, hogy a matematikaosztályzatot *közvetlenül* a legnagyobb mértékben három dolog határozza meg: a félévi tanulmányi átlag, a szorgalom és a matematika teljesítmény. A többi: a tanuló szociális közege, neme, magatartása, és nyelvtan osztályzata pedig szükségképpen *közvetetten*, áttételeken keresztül hat, hiszen szignifikánsan korrelál a jeggyel. Hogyan?

A következő lépésben pedig nézzük meg külön-külön mind a hármat, hogy összetevőinek mekkora a hatása, azaz, amelyek rajtuk keresztül jelennek meg az érdemjegyen. Egyértelmű az 5. táblázat adatai szerint, hogy a szorgalom és a félévi tanulmányi átlaggal leírható iskolai értékrend, és a matematika tudás/kompetencia két, eltérő természetű dolog.

A „jó tanulóság” általános iskolai értékrendjében a félévi tanulmányi eredmény és a tanuló szorgalma szorosan jár együtt (mindkettő béta értéke kölcsönösen a legmagasabb). A matematikaosztályzatban tehát e két elem hatása kölcsönösen erősíti

egymást, amelyet a két magyar osztályzat is támogat. Itt látszik, hogy az irodalom osztályzat által hordozott tanuló képét a szorgalom és az általános tanulmányi szint közvetíti a jegyhez, közvetlenül az irodalom meg sem jelenik.

A tanuló magatartása, az iskola, azaz a pedagógusok értékrendjének elfogadását mutatja, ezt az erényt, vagy ennek hiányát főként a szorgalom és a tanulmányi átlag közvetíti a matematikaosztályzathoz.

5. táblázat: A 6. osztályban a tanuló félévi tanulmányi átlaga, szorgalom jegye és a matematika teljesítmény regresszió analízisének béta értékei

	Félévi tanulmányi átlagot magyarázó modell ereje 81,3%	Szorgalom jegyet magyarázó modell ereje 74,8%	A matematika tudást/kompe- tenciát magyarázó modell ereje 46,5%
Félévi tanulmányi átlag	–	0,420	0,222
Szorgalom osztályzata	0,312	–	0,038
Nyelvtan osztályzat	0,225	0,130	0,078
Irodalom osztályzat	0,246	0,173	–0,056
A szövegértés foka	0,044	0,008*	0,468
Magatartás osztályzata	0,101	0,225	–0,360
Családi háttér index (CSI) ^a	0,078	0,021	0,062
A tanuló neve	0,005*	–0,004*	0,149
Matematika teljesítmény	0,077	–0,018	–

* Nem szignifikáns.

a Lásd a 4. táblázat jegyzetét.

Nem meglepő, hogy a „jó tanulótság” kép létrejöttéhez nemcsak viselkedni kell tudni, nemcsak a magyar tantárgyakban – de nem a szövegértésben! – kell jólak mutatkozni, hanem a matematikát is tudni kell.

A tanuló tudásának/kompetenciájának fokát azonban alig-alig magyarázza meg a szorgalom és a magatartás, ezek – innen nézve – a tudáson kívüli elemek csak a jegyre hatnak. Itt hasad az iskolai értékelés, itt válik el az osztályzat a teljesítménytől.

A két, egymástól elvileg független kompetenciafajta, a matematika és a szövegértés között áll fenn a legnagyobb fokú oksági kapcsolat ebben a modellben. A matematika teljesítményt alapvetően a szövegértés foka magyarázza meg, az, amely csekély szerepet játszik a szorgalom és a félévi átlag megformálásában.

Az iskolai osztályzásban – a 6. évfolyamon bizonyosan – az általános tanulmányi előmenetel, a szorgalom és a teljesítményelemek között különbség mutatkozik.

Ami a tanuló családi háttérének kimutatható hatását illeti, mind a három magyarázott változó esetében kicsi, a nem jelentősége csak a matematika teljesítményben számottevő: a fiúk jobb matekosok, mint a lányok, s ez tény.

Folytatva a logikánkat, a következő lépésben a magatartás osztályzat és a szövegértés fokának összetevőit kell megvizsgálnunk, hiszen a tanulmányi átlagot figyelmen kívül hagyhatjuk, mert azt a legnagyobb mértékben a szorgalom jegy magyarázza meg.

6. táblázat: A 6. osztályban a tanuló magatartás jegye és a szövegértés foka regresszió analízisének béta értékei

	A magatartás jegyet magyarázó modell ereje 39,5%	A szövegértést/kompetenciát magyarázó modell ereje 39,4%
Nyelvtan osztályzat	0,181	0,253
Irodalom osztályzat	0,309	0,216
A szövegértés foka	-0,003*	-
Magatartás osztályzata	-	0,009*
Családi háttér index (CSI) ^a	0,097	0,261
A tanuló neme	-0,252	0,016

* Nem szignifikáns.

a Lásd a 4. táblázat jegyzetét.

A magatartás osztályzatban a magyar irodalom tantárgyi jegy, – és ami lényeges – a diák neme, pontosabban a lány-mivolta (a lányok kódja 1) a meghatározó a nyelvtan osztályzat mellett. E modell szerint, a magatartás osztályzat e jegyeket viszi át a szorgalom osztályzatba, amely közvetlenül és a félévi tanulmányi átlagon át kerül a matematika jegybe. Amilyen a magatartás osztályzat szerepe a nemek közötti különbség kifejezésében, hasonló a szövegértés szerepe a tanuló családi hátterével. Nem okozhat senkinek se meglepetést, hogy a két magyar jegy oksági kapcsolatban áll a szövegértéssel, de az figyelemre méltó, hogy a tanuló réteghelyzetét, családi körülményeit a szövegértés fejezi ki, amely elsősorban a matematika tudás/kompetencián keresztül jut el a matematikaosztályzatba.

Nem elemezhetünk tovább, mert eljutottunk az elemzés végéhez, s a *magyar* jegyek összetevőinek vizsgálata már csak egy másik tanulmány része lehet.

Amit a fenti, egyszerűsített útmodell szikáron mutat, az egyben el is fedi a finom részleteket, amelyek más megvilágításban, másképpen mutatják meg magukat. Nézzük meg, hogy a teljesítményen kívüli szempontok miképpen jelennek meg a matematikaosztályzatban a családi háttér és a tanuló neme esetében.

A feltárt modell szerint úgy látjuk, hogy az osztályzatot alapvetően két irányból érkező hatás befolyásolja. Egyfelől, és ez a meghatározó, a diák félévi általános tanulmányi előmenetele, szorgalma, amely alapvetően a lányoknak kedvez. A másik, az osztályzathoz vezető út a matematika tudás – szövegértésen keresztül halad, amely tanulók szociális helyzetétől indul, mélyen elrejtve.

A családi háttér és az osztályzat iránya

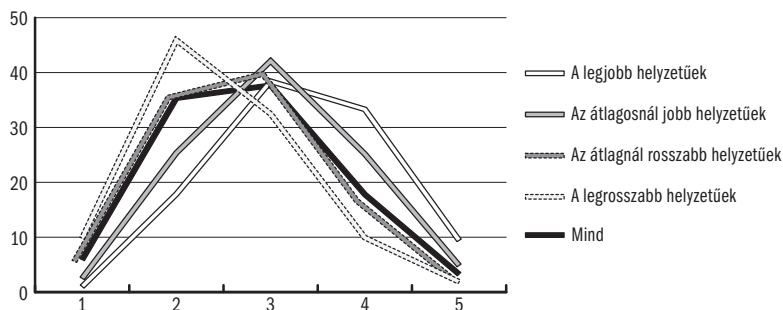
Csapó Benő helyesen mondja, hogy az osztályozás nem objektív (Csapó 1998:79), a kérdés, hogy a szubjektív osztályozás esetleges – kedély, vagy helyzetfüggő –, vagy pedig irányzatos, és ha igen, mely területeken jelentkezik.

Könnyen megállapítható az osztályozó pedagógus elfoglaltsága, ha *ugyanarra a teljesítményre* valamelyik társadalmi csoportba tartozó tanítványának szisztematikusan jobb vagy rosszabb jegyet ad.

Most, itt újabb módszertani kitérőt kell tennünk. Az osztályozás ötös skálájának természetéből fakadó torzítását kell kiküszöbölnünk. Közismert, hogy az általános iskolában nem szívesen buktatnak a pedagógusok, következésképpen az öt egységre bontott teljesítményszinthez képest az osztályzat egy egységgel magasabbra tolódik. Akkor járunk el helyesen, ha az elemzésünkben kihagyjuk az osztályozási skála két végpontját. A 2011-es Kompetencia vizsgálatban használt Családi háttér index pontjai alapján a hatodikos népességet öt egyenlő részre bontottuk, a legrosszabb helyzetűektől a legjobbakig.

A kettes szintű matematika teljesítményre a szociális helyzettől függetlenül döntően kettes osztályzatot kellene kapnia bármelyik tanulónak, ha nem lenne társadalmi elfogultság. Azaz, nem tudnánk a származás és az osztályzat között összefüggést kimutatni. De tudunk, hiszen ugyanazt a teljesítményszintet teljesítő 6. osztályosok körében az osztályzatuk és a családi hátterük között, még ha gyenge, de mégis együtt járás mutatkozik, a korreláció értéke 0,273. Ez a tény a szisztematikus elfogultság bizonyítéka, hiszen az azonos szintű teljesítmény mellett a jobb helyzetűek jobb jegyet kapnak és fordítva, a rossz helyzetűek rosszabbat.

1. ábra: A 2. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és szociális helyzete az általános iskola 6. évfolyamán, %



A teljesítmény felülről értékelésének fő szabályát a legrosszabb helyzetűek esetében követik a pedagógusok, nem úgy, mint a többi szociális kategória esetében! Mindez olyképpen értelmezhető, hogy a felfelé osztályozás kedvezményezett köré méréseltelen vonják be a pedagógusok a legrosszabb helyzetű tanítványaikat.

Paradox helyzet áll elő: objektíven csak a legelső rétegbe tartozó diákok elégséges teljesítményét osztályozzák, a többiekét nem. A rideg objektivitás azt jelenti, hogy rájuk – a tudás/kompetencia szintet teljesítők 34,6 százalékára – nem vonatkozik az iskola többsége esetében használt felülosztályozás rendje. Az osztályozás elfogultságának egyértelmű bizonyítéka, hogy a második szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok közül csak az ebbe (a társadalom legelső csoportjába) tartozóknak van esélyük, hogy elégtelenül kapjanak félévkor. A többiek elkerüli a félévi bizonyítványban szereplő stigmatizáció veszélye.

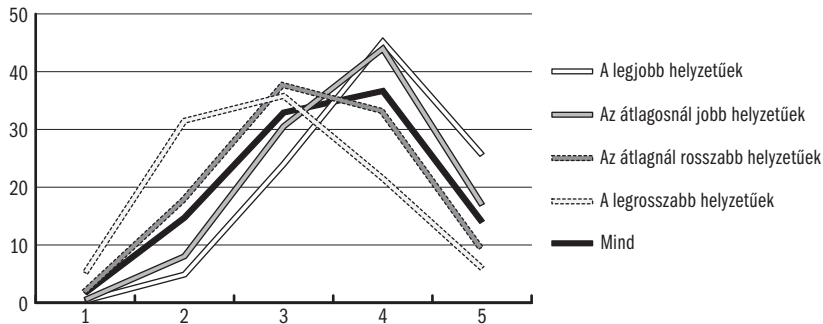
Az átlagnál rosszabb társadalmi helyzetű csoportokhoz képest mindegyik esetben kisebb-nagyobb mértékben érvényesül „az egy jeggyel jobbat adunk, mint a telje-

sítmény” általános szabálya, azonban a részlelhajlás foka a hierarchiában elfoglalt helytől függ. Minél jobb a tanuló helye a hierarchiában, annál nagyobb az esélye, hogy hármast, vagy jobb osztályzatot kapjon kettes teljesítményre. A jó társadalmi helyzet és a rossz matematikatudás/kompetencia egymásnak meg nem felelését a tanárok osztályzással egyenlítik ki, azoknak a keveseknek, akik elhagyják a társadalmi rétegekre jellemző teljesítmény standardot.

A hármast szintű teljesítményen belül az osztályzat és a tanuló szociális helyzete közötti együtt járás az előbbiekhöz képest némileg erősebb ($r = 0,320$), azaz nagyobb a részlelhajlás. A kettes teljesítményűekhez képest a tanuló származása, pontosabban a hozzá kapcsolódó pedagógiai előítélet erősebben befolyásolja az osztályzatot.

A második szintű teljesítményt elérő diákcsoporttal szemben az a lényeges különbség, hogy az átlagnál rosszabb helyzetű tanulók egy része már kiszorult az „egy-jel jobb jegyet adunk” szabály alkalmazásából, hiszen a teljesítményszintjükhöz képest jobb osztályzatot a többiekhez képest kisebb arányban kapnak. A matematikaosztályzat a közepes teljesítményszintet elérő, az átlagnál rosszabb társadalmi helyzetűek esetében híven mutatja a tényleges tudást. A legrosszabb helyzetűek pedig általában rosszabb jegyet kapnak a teljesítményükhöz képest.

2. ábra: A 3. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és szociális helyzete az általános iskola 6. évfolyamán



Itt válik ketté a mezőny: a CSI indexszel mért társadalmi hierarchia alsó két és felsőbb három rétegét másképpen osztályozzák. A két alsó csoportba tartozó diákokat sújtja leginkább a negatív irányú elfogultság és ők nem kapják meg a felülosztályozás jutalmát. A négyes teljesítményszintet teljesítő diákok osztályzásában is a két irányba vágó elfogultság tény. A származás és az osztályzat közötti kapcsolat kimutatható ($r = 0,321$).

A teljesítmény javulásával a felül és alulosztályozás jelensége is egy csoporttal feljebb tolódik. Ezen a tudás/kompetencia szinten már a közepes helyzetűek csoportja válik ketté: egy részüket fel-, és ennél kisebb részüket pedig leértékelik, s nagyobbik hányadukat teljesítményük alapján osztályozzák.

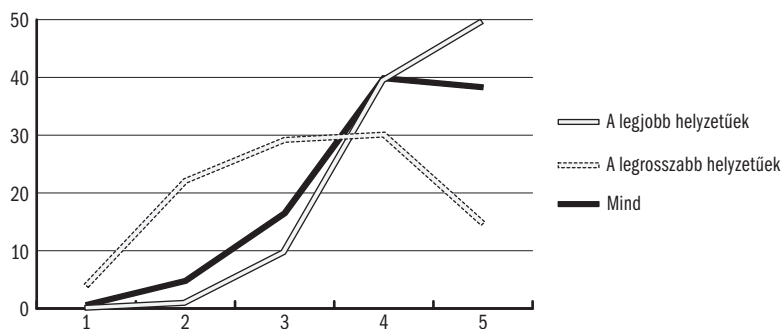
Az osztályozás teljesítményt mutató volta a tanuló szociális helyzete és a vele szorosban együtt járó teljesítményszint bizonyos pontjain különösen jó, azaz különösen

megfelel az ideális, normatív állapotnak. A második teljesítményszint esetében az átlagnál alacsonyabb szociális helyzetűeknél, a harmadik szinten, az átlagos szociális helyzetűek körében egyértelműen mutatható ki a teljesítményen kívüli szempont a matematika jegyben. A negyedik tudás/kompetencia szinten pedig az átlagoshoz képest jobb helyzetben lévő diákokat érint hasonló, de kevésbé karakterisztikus felülosztályozás.

A magyar iskola hatodik osztályában szinte magától értetődő, hogy a felülosztályozás kedvezményezettjei a szociális hierarchia két felső csoportja, olyannyira, hogy négyes szintű teljesítményre jeles (5) jegyet többen kapnak, mint jót (4).

Az osztályozásban megjelenő elfogultság bemutatásához elegendő a legjobb és a legrosszabb társadalmi helyzetű négyes szintű teljesítményt elérő diákok osztályzatát látnunk.

3. ábra: A 4. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és szociális helyzete az általános iskola 6. évfolyamán



A negyedik szintű teljesítményt elérők 24 százalékát kitevő átlag alatti szociális helyzetűekkel szemben vitathatatlan a negatív elfogultság, különösen a 8,6%-nyi legrosszabb helyzetben lévő esetében. Bár a matematika teljesítményük jó, „nem hisznek nekik”, több mint a felüknek két-három osztályzattal rosszabb jegyet adnak. Nagyon „ki kell húznia a gyufát”, azaz nagyon meg kell sértenie az iskola és a tanár egyéb irányú (nem matematikai...) elvárásait annak a hatvan diáknak, akinek a tudása/kompetenciája ugyan négyes szintű, de ennek ellenére elégtelent kap.

Amikor a pedagógusok azt mondják, hogy a „gyereket” osztályozzák és „a gyermek érdekeit védik” valójában különbséget is tesznek közöttük, engedve, sok egyéb mellett, az önkéntelen szociális elfogultságaiknak is. Ez az iskolai élet jellemző és állandó eleme.

És most lássuk hogyan is állunk a nemek dolgában.

A tanuló neme és a matematikaosztályzat iránya

Korábban, a 3. táblázat kapcsán már említettük, hogy a lányok irányában elfogultak az általános iskolai – többnyire nő – matematikatanárok, ha osztályozásra ke-

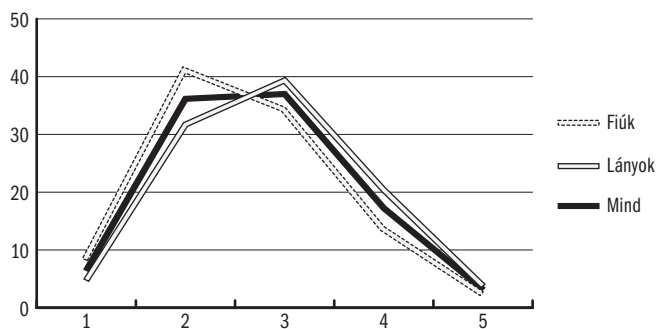
rül sor. Azt tudjuk, hogy a tanítvány családi háttere olyan elemeket hordoz, amely részrehajlásra bírja a pedagógusokat.

A bizonyítás logikája változatlan, amennyiben az osztályozó pedagógusok csupán a tanuló teljesítményét vennék tekintetbe, akkor az azonos szintű matematika teljesítmény esetén nem lenne különbség a fiúk és a lányok osztályzata között. Másképpen: nem lenne kapcsolat – 0,01 szinten szignifikáns korreláció – az osztályzat és a tanuló neme között. Hadd emlékeztessék arra, hogy a lányok kódja 1 és a fiúké 2, és amennyiben a lányok ugyanakkora teljesítményre jobb osztályzatot kapnak, mint a fiúk, a kapcsolat iránya negatív lesz.

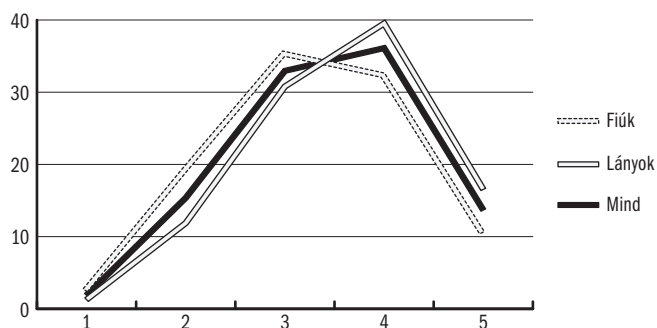
Az általános iskola 6. osztályára jellemző a lányokkal szembeni elfogultság. Mind a három teljesítményszint esetében a lányok szisztematikusan jobb osztályzatot kapnak, mint a fiúk, olyannyira, hogy a teljesítmény egy jeggyel magasabbra történő értékelésének főként a lányok a kedvezményezettjei.

A kettes szintű teljesítmény esetében, míg a fiúkat általában tudásuk/kompetenciájuk szintje szerint osztályozzák vagy elégtelent adnak nekik, magasabb osztályzatot nem is kapnak, addig a lányok hármast és négyest kapnak ugyanarra a teljesítményre. A két csoport szignifikánsan különbözik egymástól, a Pearson féle korreláció: $r = -0,140$.

4. ábra: A 2. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és neme az általános iskola 6. évfolymán, %



5. ábra: A 3. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és neme az általános iskola 6. évfolymán

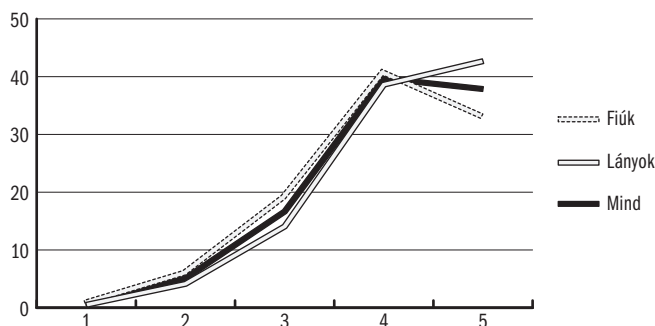


A hármas szintű matematika teljesítmény esetében is az előzőhöz hasonló kép fogad. A fiúkat teljesítményszintjüknek megfelelően általában alacsonyabb jeggyel osztályozzák, a lányok pedig minden esetben jobb jegyet kapnak.

Csak a lányoknak van esélyük, hogy hármas teljesítményre négyes vagy ötös jegyet kapjanak, a Pearson féle korreláció: $r = -0,150$. Ők a pedagógus elfogultság kedvezményezettjei.

A négyes teljesítményszintet elérő hatodik osztályos lányokat a fiúkhoz képest kevésbé éri az alulosztályozás veszélye, jeles jegyet nagyobb valószínűséggel ők kapnak, Pearson féle korreláció: $r = -0,109$.

6. ábra: A 4. szintű matematikatudást/kompetenciát mutató diákok matematikaosztályzata és neme az általános iskola 6. évfolyamán



A második, a harmadik valamint a negyedik matematika teljesítményszinten a lányok iránt elfogultak az osztályozó matematikatanárok.

A nem és a réteghelyzet

Az elemzésben nincs más hátra, minthogy szemügyre vegyük a tanulók társadalmi helyzetének és a nemük iránti pedagógus elfogultságnak az együttes megjelenését. Keressük azokat a cellákat, amelyekben a legnagyobb mértékű a Pearson féle korreláció nagysága, mert azokon a pontokon különösképpen számottevő a kettős mérce használata (7. táblázat).

A nemek között a legszerényebb mértékű részrehajlás a két szélső szociális kategóriában mutatható ki (0,075 illetve 0,050), és a legnagyobb az átlagosnál rosszabb helyzetűek körében (0,114).

Ami a matematika teljesítményszintjeit illeti, főként a kettes és a hármas szinten osztályozzák különbözőképpen a pedagógusok a fiúkat és a lányokat ($-0,140$, $-0,150$), de szociális rétegenként másképpen. A leggyengébb teljesítményszintet 80%-ban a legrosszabban teljesítő két legalacsonyabb társadalmi helyzetű csoport lányaival szemben részrehajlóak a tanárok, a fennmaradó 20 százalékot kitevő háromban nem tesznek a nemek között különbséget, miképpen a legjobb teljesítményűek körében sem.

7. táblázat: A matematikaosztályzat és a nemek közötti kapcsolat (korreláció) mértéke matematika teljesítményük és szociális helyzetük szerint az általános iskola 6. osztályában

Matematika teljesítményszintje	A legrosszabb helyzetűek	Az átlagnál rosszabb helyzetűek	Átlagos helyzetűek	Az átlagosnál jobb helyzetűek	A legjobb helyzetűek	Mind
1	-0,067	-0,125	-0,030*	-0,117*	-0,044*	-0,080
2	-0,099	-0,163	-0,158	-0,161	-0,125	-0,140
3	-0,111	-0,154	-0,170	-0,153	-0,110	-0,150
4	-0,095	-0,104	-0,118	-0,140	-0,143	-0,109
5	-0,019*	-0,037*	-0,008*	-0,069*	-0,035*	-0,008*
Mind	-0,075	-0,114	-0,092	-0,092	-0,050	

*Nem szignifikáns.

+ 0,05 szinten szignifikáns.

A legrosszabb szociális helyzetű hatodikos diákok 31,3%-a éri el a hármas teljesítményszintet, ennyi kell, hogy a lányok megszerezzék a pedagógusok erős támogató szimpátiáját. E teljesítményszint alatt alig tesznek különbséget a fiúk és a lányok között, de azt a keveset a lányok javára teszik.

A legnagyobb mértékű részrehajlás az átlagosnál rosszabb helyzetűek körében mutatható ki, az ötödik teljesítményszint kivételével mindegyikben, de különösképpen a kettes és hármas szintet elérő diákok esetében a lányok élvezik osztályozó tanáraik támogatását.

Az átlagos helyzetű családból származó diákok hármas szintű teljesítményét különösképpen osztályozzák a pedagógusok, ez a társadalmi csoport osztja meg őket a legnagyobb mértékben.

Különösen érdekes az az igyekezet, hogy az átlagosnál jobb helyzetű (csoportjuk 15,6%-át kitevő) kettes szintű matematikatudású lányok jobb osztályzatot kapjanak, azaz „mentik” őket. Megfigyelhető, hogy a támogatás mértéke a teljesítmény növekedésével csökken.

A legjobb családi helyzetű lányokat főként abban segítik, hogy négyes szintű teljesítményükre jelest adnak, ugyanakkor a szerényebb teljesítményűek esetében is számíthatnak osztályozó tanáraik támogatására, különösképpen abból a 8,6 százalékból, akik csak kettes szintet értek el.

Végezetül

Nem kizárt, hogy az elmúlt huszonöt év alatt a bizonyítványok tudást bizonyító ereje csökkent az általános iskolákban, a gimnáziumi képzésben és lényegében meg is szűnt a szakiskolák körében. A közoktatás expanziója, a sokszínű oktatási rendszer és a sokféle értékelési szempont együttese jelentősen bővítette az osztályzatok jelentéstartalmát.

Mondhatjuk, hogy az 1986-ban rögzített kép változatlan: az általános iskolában dolgozó pedagógusok elsősorban nem a teljesítményt jelenítik meg az osztályzat-

ban, hanem a tanítványukról alkotott képüket, amelyben az általuk képviselt iskolai értékrend a meghatározó: a szorgalom, a magatartás, az általános jó tanulmányi előmenetel, benne a magyar nyelv és irodalom osztályzat. Részrehajlók a társadalom felső szeleteiből származó diákokkal, s általában a lányokkal szemben. Vélhetően az önnön középosztálybeli és nő mivoltukból fakadó értékeiknek való megfelelést is elvárják tanítványaiktól. Akik mindezeknek megfelelnek, vagy igyekeznek megfelelni, a teljesítményükhöz képest jobb jegyet is kapnak. Ez az iskolai élet rendje, mondhatni állandó értéke.

A fentiek fényében más megvilágításba kerülhet a szöveges vagy osztályzattal történő értékelés vita és gyakorlat tétje. A tét tehát az, hogy a tényleges teljesítménytől elszakított iskolai osztályozás körülményei közepette az egyik vagy a másik értékelési mód, melyik társadalmi vagy nemi csoportnak kedvez az általános iskola hatodik osztályában. A pszichológia nyelvén szólva, a teljesítményükhöz képest a pedagógusok melyik szociológiai csoport tagjainak nyújtanak siker, vagy kudarc élményt.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- CSAPÓ BENŐ (1998) Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mit tükröznek az osztályzatok? In: CSAPÓ BENŐ (ed) *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris.
- HUNYADY GYÖRGYNÉ & M. NÁDASI MÁRIA (2004) *Osztályozás? Szöveges értékelés! Modern pedagógia a gyakorlatban*. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- JOBSON, J.D. (1991) *Applied Multivariate Data Analysis*. Volume I: Regression and Experiental Design. Springer, New York, Berlin.
- KOLOS TAMÁS & RUDAS TAMÁS (1988) *Empirikus problémamegoldás a szociológiában*. Budapest, OMIKK, TÁRKI.
- RAJNAI JUDIT (2003) Az osztályozás és a bukattás problematikája a mai magyar közoktatásban. *Új pedagógiai Szemle*, No. 11.
- SÁSKA GÉZA (1991) Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12. pp. 22–29.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1985) *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- SZÉKELYI MÁRIA & BARNÁ ILDIKÓ (2004) *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzés technikáiról társadalomkutatónak*. Budapest, Typotex.
- WEINERT, FRANZ E. (1999) *Concepts of Competence Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, SFSO NCES OECD. http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/weinert_report.pdf.
- ZÁGON BERTALANNÉ (2004) *Értékelés osztályozás nélkül. Ismertető pedagógusoknak, szülőknek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.